

**DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E DESEMPENHO ESCOLAR: ANÁLISE
DOS RESULTADOS DO SAEB/BRASIL E DO SIMCE/CHILE EM 2019**

***DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO:
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE SAEB/BRASIL Y SIMCE/CHILE EN 2019***

***SOCIOECONOMIC INEQUALITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE:
ANALYSIS OF SAEB/BRAZIL AND SIMCE/CHILE RESULTS IN 2019***



Denilson Junio Marques SOARES¹
e-mail: denilson.marques@ifmg.edu.br



Talita Emidio Andrade SOARES²
e-mail: talita.emidio@ifsuldeminas.edu.br



Daniel RÍOS-MUÑOZ³
e-mail: daniel.rios@usach.cl



Wagner dos SANTOS⁴
e-mail: wagner.santos@ufes.br

Como referenciar este artigo:

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; RÍOS-MUÑOZ, D. SANTOS, W. Desigualdades Socioeconômicas e Desempenho Escolar: análise dos resultados do Saeb/Brasil e do Simce/Chile em 2019. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, e024006, 2024. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10410>



| **Submetido em:** 23/04/2024
| **Revisões requeridas em:** 24/06/2024
| **Aprovado em:** 07/07/2024
| **Publicado em:** 06/08/2024

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Ouro Preto – MG – Brasil. Professor EBTT de Matemática.

² Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Passos – MG – Brasil. Professora EBTT de Matemática.

³ Universidad de Santiago de Chile (USACH), Santiago – Chile. Professor da Facultad de Humanidades.

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória – ES – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO: Este artigo objetiva analisar a influência do fator socioeconômico no desempenho escolar dos estudantes nas avaliações padronizadas aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, no Brasil, e pelo Sistema de *Medición de la Calidad de la Educación*, no Chile. Trata-se de uma pesquisa comparada de método misto com perspectiva exploratória sequencial, majoritariamente quantitativa, que utiliza dados oficiais obtidos mediante consultas aos portais eletrônicos de ambos os países. Os resultados corroboram a associação entre o status socioeconômico dos estudantes e seu sucesso escolar, com maior intensidade nas categorias socioeconômicas extremas, tanto no Brasil quanto no Chile. Isso ressalta a necessidade premente de desenvolver estratégias inovadoras para equilibrar as expectativas de desempenho acadêmico entre alunos de diferentes origens sociais. Esse desafio se torna ainda mais significativo em face das atuais mudanças educacionais em curso em ambos os países, com especial destaque para as reformas em seus sistemas de avaliação educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e desigualdades. Nível socioeconômico. Avaliação de sistemas educacionais.

RESUMEN: Este artículo analiza la influencia del factor socioeconómico en el rendimiento escolar de los estudiantes en las evaluaciones estandarizadas aplicadas por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil y por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. Se trata de una investigación comparativa de método mixto con una perspectiva exploratoria secuencial, predominantemente cuantitativa, que utiliza datos oficiales obtenidos mediante consultas a los portales electrónicos de ambos países. Los resultados confirman la asociación entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y su éxito escolar, especialmente entre las categorías socioeconómicas más extremas. Esto destaca la necesidad urgente de desarrollar estrategias innovadoras para equilibrar las expectativas de rendimiento académico entre estudiantes de diferentes orígenes sociales. Este desafío se vuelve aún más significativo frente a los actuales cambios educativos en curso en ambos países, con especial énfasis en las reformas en sus sistemas de evaluación educativa.

PALABRAS CLAVE: Educación y desigualdades. Nivel socioeconómico. Evaluación de sistemas educativos.

ABSTRACT: This paper was developed with the aim of analyzing the influence of socioeconomic factors on students' academic performance in standardized assessments administered by the Sistema de Avaliação da Educação Básica in Brazil and the pelo Sistema de Medición de la Calidad de la Educación in Chile. This is a comparative mixed methods research with a sequential exploratory perspective, predominantly quantitative, which uses official data obtained through queries to the electronic portals of both countries. The results confirm the association between students' socioeconomic status and their academic success, with a stronger emphasis on the intensity of this relationship in the most extreme socioeconomic categories. This highlights the pressing need to develop innovative strategies to balance academic performance expectations among students from different social backgrounds. This challenge becomes even more significant in light of the ongoing educational changes in both countries, particularly the reforms in their academic assessment systems.

KEYWORDS: Education and inequalities. Socioeconomic level. Evaluation of educational systems.

Introdução

No início do século XX, pesquisadores dos Estados Unidos da América (EUA) e da Inglaterra começaram a desenvolver estudos que buscavam associar o processo socioeconômico aos valores e conhecimentos transmitidos pela educação. Conforme Alves, Soares e Xavier (2014), a partir da década de 1950, esses estudos foram impulsionados pelo desenvolvimento de *softwares* computacionais especializados que passaram a subsidiar a aplicação de técnicas estatísticas mais robustas aos dados populacionais.

Desde então, o debate sobre os impactos das características socioeconômicas e culturais dos estudantes sobre os seus resultados escolares ganhou uma crescente notoriedade em diversos países, sobretudo a partir da publicação do Relatório Coleman (Coleman, 1966). Esse documento, baseado em um estudo empírico que envolveu mais de quinhentos mil estudantes estadunidenses matriculados na educação escolar, indicou que o desempenho escolar do discente estava estreitamente relacionado com o seu nível socioeconômico (NSE).

A literatura desenvolvida no contexto latino-americano também sinaliza para o protagonismo desse fator nos resultados educacionais de crianças e adolescentes oriundos dos países da região, como: Argentina (Quiroz; Dari; Cervini, 2018; Azar; Filippetti; Rubilar, 2019); Colômbia (Caicedo-Reyes; Silva-Arias, 2021; Duque; Pernía, 2021); México (Linares; Maldonado, 2019; Cristerna; Cuéllar; Zúñiga, 2020); Peru (Muelle, 2020; Murillo; Carrillo, 2021), entre outros.

No Brasil, também é perceptível um movimento equânime de pesquisadores para confirmar essa hipótese. Entretanto, muitos deles têm utilizado amostras regionais como unidades de análise, inviabilizando uma conclusão mais abrangente (Matias, 2018; Ernica; Rodrigues, 2020; Santos, 2021), o que pode ser explicado pela dimensão continental e as distintas realidades econômicas, sociais e culturais do país. No contexto chileno, é comum encontrar estudos que destacam a influência do fator socioeconômico no desempenho de estudantes de nível superior (Janzen; González-García; García-Olguín, 2020; Rodríguez-Fernández *et al.*, 2020) ou na educação escolar, assumindo avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* ou Pisa), como objeto de análise (Ascorra, 2016; Villalobos; Wyman; Treviño, 2020).

Contudo, ambos os países possuem sistemas consolidados de avaliação da educação escolar, que têm orientado a gestão pública por meio dos resultados atingidos pelas instituições avaliadas. No Chile, o Sistema de *Medición de la Calidad de la Educación* (Simce) foi criado

em 1988 e tem o objetivo principal de contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação, relatando os resultados de aprendizagem dos alunos e relacionando-os com o contexto escolar e social em que estão inseridos (Chile, 2021). No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1993 e assume como principal propósito a realização de um diagnóstico da educação escolar brasileira, analisando os fatores que podem interferir no desempenho do estudante (Brasil, 2021).

Com o propósito de enriquecer o debate sobre o impacto do fator socioeconômico no desempenho escolar dos estudantes, este estudo tem como objetivo analisar de que maneira esse fenômeno se manifesta nas avaliações padronizadas aplicadas pelo Simce/Chile e SAEB/Brasil. Diante disso, busca-se responder à seguinte indagação central: Qual é a extensão da influência do fator socioeconômico no desempenho escolar dos estudantes nessas avaliações, considerando a edição de 2019, e como essa influência se revela nas distintas categorias socioeconômicas?

Para desenvolver essa análise, se fez necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar os sistemas de avaliação do Chile e do Brasil, enfatizando suas aproximações e produtos educacionais; b) descrever os resultados obtidos pelas unidades educacionais nos referidos sistemas, a partir de indicadores que informam sobre o nível socioeconômico dos estudantes; e c) correlacionar essas variáveis e, em caso de apresentarem significância estatística, avaliar a magnitude da associação.

A escolha dos países para este estudo comparado baseia-se em suas características socioeconômicas e culturais distintas, o que oferece a oportunidade de explorar como as variáveis socioeconômicas podem afetar o desempenho escolar de maneiras diferentes em contextos diversos. Ademais, ambos os países possuem sistemas de avaliação educacional bem estabelecidos, relevância global e potencial de contribuição significativa para o entendimento da influência do fator socioeconômico no desempenho escolar dos estudantes, além de prezarem pela transparência em seus processos avaliativos.

O artigo está estruturado em cinco seções. Além da introdução, na segunda e na terceira seção são apresentados os marcos conceitual e metodológico, respectivamente, que subsidiaram a construção desta investigação. Em seguida, são evidenciados os resultados das análises realizadas, que estão acompanhados de uma discussão. O artigo se encerra com as considerações finais obtidas.

Marco conceitual

As avaliações educacionais organizadas por agentes externos à escola, ditas avaliações externas, têm se consolidado como o principal instrumento utilizado para subsidiar tomada de decisões no âmbito das políticas educacionais, direcionando os sistemas educativos em todo o mundo. Geralmente, suas aplicações ocorrem em larga escala, ou seja, possuem um alcance amplo e extensivo. Assim, é comum o uso das expressões avaliações externas em larga escala ou avaliações (ou exames) estandardizadas (Orfield; Wald, 2000).

Para sua delimitação conceitual, conforme expresso por Orfield e Wald (2000) é preciso considerar que essas avaliações se dividem conforme sua natureza (de acordo com sua abrangência); seus propósitos (conforme suas finalidades); e seus efeitos (considerando os impactos que eles trazem para a tomada de decisão no ambiente escolar). Para essa última, as avaliações com efeitos *high stakes* são aquelas que vinculam “[...] a pontuação de um conjunto de testes padronizados à promoção de notas, a conclusão do ensino médio e, em alguns casos, ao professor e ao diretor” (Orfield; Wald, 2000, p. 38, tradução nossa). Desse modo, seus resultados podem afetar diretamente os sujeitos que atuam no cotidiano escolar. Por outro lado, os exames *low stakes* não oferecem efeitos diretos para a trajetória escolar dos estudantes e carreira dos professores, mas podem fornecer elementos para subsidiar políticas públicas no contexto educacional.

A partir desses conceitos e de características próprias dos sistemas de avaliação chileno e brasileiro, assumem-se, inicialmente, as contribuições teóricas de Bloch (1998; 2001), na análise de fontes oficiais e no estudo comparado realizado entre esses sistemas (Simce/Chile e Saeb/Brasil). Para o autor, o uso do estudo comparado, em ciências humanas, é o mesmo que “[...] procurar, para explicar, as semelhanças e diferenças patenteadas por séries de natureza análogas, tiradas de meios sociais diferentes” (Bloch, 1998, p. 114). Assim, esse movimento permite identificar as especificidades, aproximações e/ou distanciamentos, com foco na cultura política (Bernstein, 1998; Motta, 2009) que fundamenta os sistemas de avaliação em ambos os países.

Em seguida, considerando o fator socioeconômico como um campo complexo e dinâmico de investigação, muitas vezes marginalizado nas análises dos produtos educacionais gerados pelos exames estandardizados, busca-se por “pistas” que levem à compreensão do modo como ela influencia o desempenho escolar dos estudantes em ambos os países e, assim, revelar os seus desdobramentos para a educação escolar brasileira e chilena. A partir disso, e

por meio das contribuições da teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu, busca-se compreender o papel da escola para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais.

Bourdieu e seus interlocutores defendem, para cada indivíduo, a existência de uma associação entre sua origem social e a tríade conceitual campo, habitus e capital. Em síntese, a teoria bourdieusiana deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um campo, segmento social em que se manifestam relações de força e se distribuem formas de capital específicas. Esse campo se organiza em dois extremos em que se localizam as classes dominantes, detentoras de maior quantidade de capital, e os dominados.

Conforme o autor, habitus é “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (Bourdieu, 1983, p. 65). Desse modo, trata-se da incorporação de uma determinada estrutura socioeconômica e cultural pelos sujeitos, ascendendo suas ações, mesmo inconscientemente. Ainda segundo o autor, indivíduos pertencentes ao mesmo extremo do campo possuem habitus semelhantes. O fator preponderante para a posição específica dos sujeitos é a quantidade e estrutura de capital que eles possuem.

A noção de capital em Bourdieu é apropriada da teoria marxista e está centrada na “[...] determinância das estruturas econômicas como forma de estabelecer a conduta individual” (Madeira, 2007, p. 20). Para ele, há, essencialmente, três tipos principais de capital: a) capital econômico, que compreende os bens materiais, renda e posses; b) capital social, que consiste nas relações sociais que podem ser capitalizadas; e c) capital cultural, que, para além dos diplomas escolares, referem-se às habilidades ou conhecimentos que distinguem os sujeitos envolvidos.

Nessa vertente, sob a ótica de Bourdieu, o quantitativo de capital que o sujeito possui, atrelado ao habitus adquirido desde sua infância, consoante com o extremo do campo ao qual ele pertence, são fatores determinantes para o seu êxito. Assim, o sistema escolar apreendido como campo é um dos elementos mais eficazes de conservação social, reproduzindo as desigualdades sociais e sendo menos favoráveis aos alunos mais vulneráveis. Em outros termos, a teoria de Bourdieu defende que a escola não consegue competir com a forte influência do background familiar, tendo um efeito limitado sobre a aprendizagem dos estudantes (Bourdieu; Passeron, 2012; Bourdieu, 1989; 1998; 2007).

Marco metodológico

Enfoque

Trata-se de uma pesquisa comparada de método misto com perspectiva exploratória sequencial, majoritariamente quantitativa (Creswell; Clark, 2015). Assim, inicialmente é realizada uma pesquisa documental⁵ com vistas a fornecer uma visão abrangente das relações entre as variáveis em estudo, e, em seguida, uma fase quantitativa, a partir de análises estatísticas descritivas, de correlação e transversal.⁶

Unidades de análise

Para a análise qualitativa proposta, que objetiva realizar um levantamento acerca das aproximações entre o Simce/Chile e o SAEB/Brasil, utilizam-se, como unidades de análise, documentos governamentais produzidos com o intuito de regulamentar e direcionar as ações dos governos brasileiro e chileno em prol das políticas de avaliação da educação escolar adotadas em ambos os países. Esses documentos estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos normativos utilizados nas análises

	Ano	Documento	Resumo
Brasil	1994	Portaria n.º. 1.795, de 27 de dezembro de 1994	Cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
	1996	Lei n.º. 9.934, de 20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
	2013	Portaria n.º. 482, de 7 de junho de 2013	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
	2017	Portaria n.º. 564, de 19 de abril de 2017	Altera a Portaria MEC n.º 482 que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)
	2020	Portaria n.º. 458, de 5 maio de 2020	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica
Chile	1990	Lei n.º 18962, de 18 de março de 1990	Lei Orgânica Constitucional do Ensino (LOCE)
	2009	Lei n.º 20.370, de 12 de setembro de 2009	Institui a Lei Geral de Educação
	2011	Lei n.º 20.529, de 11 de agosto de 2011	Institui o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário e sua Supervisão
	2016	Decreto n.º 18, de 20 de junho de 2016	Estabelece o Plano Nacional de Avaliações Nacionais e Internacionais para o Período 2016 – 2020

Fonte: Elaboração dos autores.

⁵ A pesquisa documental na análise qualitativa, de acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58), “[...] é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”.

⁶ Esse tipo de delineamento permite a visualização instantânea de uma população, possibilitando o primeiro momento de análise de uma associação (Rouquayrol; Almeida Filho, 2006).

As análises quantitativas, por sua vez, utilizam, como unidades de análise, dois indicadores de estrato social, desenvolvidos a partir de questionários aplicados juntamente com as avaliações que compõem os referidos sistemas, de modo a contextualizar as medidas de aprendizado, a saber: o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), no Brasil, e a classificação de estabelecimentos por grupo socioeconômico (GSE), no Chile. O Inse/Brasil foi criado em 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2014). O GSE/Chile, por sua vez, foi desenvolvido no âmbito da Agência de *Calidad de la Educación* (ACE), do governo chileno (Chile, 2003).⁷

Esses indicadores consideram informações a respeito da renda familiar mensal (relacionada ao capital econômico na teoria bourdieusiana), além do nível de escolaridade dos pais dos estudantes, da posse de bens domésticos e contratação de serviços (relacionados ao capital cultural na teoria bourdieusiana), obtidas a partir dos questionários contextuais aplicados. Ademais, o GSE/Chile também é composto por um índice de vulnerabilidade (IVE), desenvolvido pela *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca* (JUNAEB) no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE) chileno.

Para as análises do desempenho escolar dos estudantes, foram considerados os resultados educacionais obtidos, em 2019, pelas escolas de ambos os países nas respectivas avaliações que compõem seus sistemas. Como, no Brasil, apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram avaliadas, optou-se por restringir as análises, em âmbito chileno, para as disciplinas Linguagem e Comunicação, assumindo a vertente Leitura, e Matemática, desconsiderando a avaliação de Ciências Sociais que também foi aplicada na referida edição.

Ademais, devido aos protestos que ocorreram no Chile em outubro de 2019, que ficaram conhecidos como “explosão social”, apenas o 8º ano foi avaliado, que corresponde à última etapa da educação primária do país. Assim, para o cenário brasileiro, optou-se por analisar o 9º ano escolar, que, aqui, corresponde à última etapa do ciclo fundamental. Desse modo, a população inicialmente analisada corresponde a 5.953 estabelecimentos chilenos de educação primária e 36.855 estabelecimentos brasileiros que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

⁷ Os autores agradecem ao Inep e à ACE pelo acesso às informações. Todos os resultados do estudo são de responsabilidade dos autores e não comprometem de forma alguma as referidas instituições.

Técnicas de coleta de dados

Os documentos normativos e os microdados utilizados nas análises realizadas foram obtidos mediante consultas aos portais eletrônicos Ministérios da Educação do Brasil e do Chile, realizadas no segundo semestre de 2021. Para as análises quantitativas, foi realizado um cruzamento entre as informações referentes aos indicadores socioeconômicos assumidos em cada país (GSE/Chile e INSE/Brasil) e o desempenho das unidades educacionais nas respectivas avaliações aplicadas por seus sistemas educacionais (Simce/Chile e SAEB/Brasil). Para tanto, considerou-se a edição de 2019, a mais recente com dados disponibilizados no momento de sua realização.

Análise dos dados

A análise documental foi definida como estratégia metodológica inicial, a partir da realização de uma pesquisa exploratória mediante consulta aos documentos normativos dispostos no Quadro 1, com o intuito de reunir as principais informações necessárias para realizar o estudo comparativo entre o Simce/Chile e o SAEB/Brasil proposto. Assim, considerando ambos os países investigaram-se informações referentes: ao contexto de criação dos sistemas de avaliação educacional; à concepção de qualidade em educação assumida; às técnicas estatísticas adotadas para a mensuração da aprendizagem; e às perspectivas futuras de avaliação.

O procedimento de análise quantitativa dos dados se deu a partir do agrupamento das proficiências obtidas nas avaliações que compõem os referidos sistemas, para cada disciplina avaliada, segundo sua distribuição em quartis. Assim, para cada grupo constituído, obteve-se, ainda, a distribuição de frequências por níveis socioeconômicos previamente estabelecidos, conforme a classificação oriunda dos indicadores investigados. No caso do INSE/Brasil, esse processo se dá em sete níveis ordinais: muito baixo, baixo, médio-baixo, médio, médio-alto, alto e muito alto. Para o GSE/Chile, apenas as categorias extremas não são consideradas, portanto, são adotados cinco níveis. Em ambos, o processo de categorização foi realizado a partir da análise de cluster (*K-means*). Em termos gerais, quanto mais alto o grupo, maior a concentração de estudantes de NSE mais alto na escola.

A partir desse cruzamento de informações e visando a investigar uma possível correlação entre as variáveis NSE e o desempenho escolar, foram realizadas análises descritivas e inferenciais mediante a construção de tabelas de contingência e da realização do teste Qui-Quadrado de Person para independência. Trata-se de um teste de hipóteses não paramétrico

cujo objetivo é analisar a associação existente entre variáveis categóricas, a partir de comparações entre as frequências observadas e esperadas para determinado evento. A hipótese de nulidade do teste (H_0) versa pela inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre elas (Everitt, 1992).

Em adição para avaliar a magnitude dessa associação, foram utilizados o coeficiente V de Cramer e a análise de resíduos padronizados ajustados (RPAs). Essa primeira medida considera o tamanho da amostra e os graus de liberdade do teste Qui-Quadrado com vistas a restringir a amplitude da estatística do teste ao intervalo compreendido entre 0 e 1 (Field, 2021). A análise dos RPAs, por sua vez, é utilizada para verificar a fonte da associação observada. Conforme Everitt (1992), em um caso ideal de distribuição probabilística, o RPA pode indicar a categoria que destoia da probabilidade esperada estatisticamente. Mayers (2013) sugere que valores maiores (menores) que 1.96 (-1.96) indicam que existem, significativamente, mais (menos) observações do que o esperado. Em contrapartida, quando $RPA < 1.96$, tem-se que não existem indícios de diferenças significativas entre o número de casos esperados e os observados.

Todas as análises quantitativas supracitadas foram realizadas com auxílio do *software* estatístico R, versão 4.1.1 (R Core Team, 2023), anteposto por ser livre, de código aberto e de fácil manuseio, corroborando o bom desenvolvimento da pesquisa. O nível de significância adotado foi de 5%, valor padrão adotado na literatura para avaliar se as análises possuem resultados estatisticamente relevantes.

Resultados e Discussão

Esta seção está dividida em três subseções. Na primeira, evidenciam-se algumas características do Simce/Chile e do SAEB/Brasil, enfatizando suas aproximações e produtos educacionais, mediante estudo comparativo (Bloch, 1998). Em seguida, apresentam-se análises estatísticas descritivas considerando os resultados obtidos pelas unidades educacionais investigadas na aplicação dos referidos sistemas de avaliação ocorrida no ano de 2019. Por fim, os resultados de um estudo correlacional realizado a partir de cruzamentos entre informações referentes a indicadores socioeconômicos, produzidos em cada país, e o desempenho obtido por essas unidades educacionais são apresentados. Esses resultados são acompanhados de uma discussão em todas as subseções.

Algumas aproximações entre o Simce/Chile e o SAEB/Brasil

No contexto latino-americano, os sistemas de avaliação educacional surgiram a partir da década de 1980, em um período marcado pela ascensão do neoliberalismo e por uma crise econômica mundial que resultou na produção de uma cultura política (Bernstein, 1998; Motta, 2009) que considera o conhecimento voltado para os resultados e a prática de avaliar como o eixo central das políticas educacionais desenvolvidas (Mendonça, 2014; Soares; Soares; Santos, 2021).

Nessa vertente, e considerando que a recente democratização dos países da região fragilizaram seus sistemas políticos, o Banco Mundial⁸ passou a oferecer linhas de crédito para a implementação de sistemas centralizados de avaliação educacional em diversos países do continente. Em contrapartida, a instituição multilateral propôs algumas condicionantes para o financiamento, tornando o processo homogêneo nesses países (Altmann, 2002). Dessa forma, como características comuns aos sistemas implementados na região, destacam-se: testes amostrais e bianuais; análises globais das redes de ensino; adoção da avaliação das últimas etapas de ensino em cada ciclo escolar; priorização de alguns componentes curriculares (Língua Vernácula e Matemática, na maioria das vezes); entre outras.

Especificamente, o Simce/Chile e o SAEB/Brasil apresentam indícios de uma concepção convergente de qualidade em educação, voltada principalmente para resultados. Esse movimento é perceptível, sobretudo, a partir de sua operacionalização. A elaboração dos itens que compõem as provas, por exemplo, é subsidiada por um currículo único nacional e a mensuração da aprendizagem se dá utilizando escalas de proficiência, construídas a partir da Teoria de Resposta ao Item⁹ (TRI).

De acordo com informações disponíveis nos portais eletrônicos do Simce/Chile e do Saeb/Brasil, o modelo da TRI utilizado em ambos é o logístico de três parâmetros, que considera: a capacidade de discriminação do item (parâmetro “a”), ou seja, identificar os estudantes que desenvolveram (ou não) determinada habilidade; o nível de dificuldade (parâmetro “b”); e a probabilidade de acerto casual (parâmetro “c”) do item. Este último é útil para identificar e ponderar acertos improváveis (chutes), que podem comprometer a validade

⁸ O Grupo Banco Mundial (World Bank Group) é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos em longo prazo e presta assistência técnica a projetos educacionais, econômicos e sociais de países em desenvolvimento. Disponível em: <http://web.worldbank.org/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

⁹ Segundo Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 8), a TRI é um “[...] conjunto de modelos matemáticos que visam explicar a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item, considerando os parâmetros do item e a proficiência do indivíduo”.

das análises. Além disso, sabe-se que a escala de proficiência adotada, em ambos, possui média 250 pontos e desvio padrão de 50 pontos, valores definidos a partir das primeiras aplicações dos sistemas em seus respectivos países.

Também é preciso considerar que, juntamente com as provas, são aplicados questionários que buscam contextualizar as medidas de aprendizado produzidas em cada país. Esses instrumentos permitem uma maior compreensão da realidade educacional e são indispensáveis para uma análise mais sistêmica da educação. No Quadro 2, algumas outras características dos sistemas são evidenciadas.

Quadro 2 – Algumas características do Simce/Chile e do SAEB/Brasil

	Simce	SAEB
Ano de implantação	1988	1993
Agência responsável	<i>Agencia de Calidad de la Educación (ACE)</i>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Séries avaliadas	2º, 4º, 6º e 8º ano do Ensino Fundamental e 2ª e 3ª série do Ensino Médio	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª série do Ensino Médio
Disciplinas avaliadas	Linguagem e Comunicação (Compreensão de Leitura e Escrita), Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Ciências Sociais e Inglês	Língua Portuguesa e Matemática
Periodicidade	Anualmente. Os estabelecimentos são informados tempestivamente sobre as matérias que serão avaliadas no ano em curso, no nível correspondente	Bienalmente
Tipo de aplicação	Censitária e obrigatória para todos os estabelecimentos de educação básica	Censitária e obrigatória para as instituições públicas e optativa para as instituições privadas

Fonte: Elaboração dos autores a partir de informações dos portais eletrônicos do Simce/Chile e do SAEB/Brasil.

De acordo com a delimitação conceitual proposta por Orfield e Wald (2000), as avaliações que compõem o Simce/Chile e o SAEB/Brasil são de natureza nacional, desenvolvidas com o propósito de produzir metadados para a educação nos respectivos países e surgiram oferecendo efeitos fracos para os sujeitos que atuam no cotidiano das unidades escolares (*low-stakes testing*). Contudo, atualmente ambos os sistemas passam por reformulações que estão sendo conhecidas como “novo Simce” e “novo SAEB”, que podem ocasionar em uma mudança de perspectiva, pensando nos impactos que seus resultados podem passar a oferecer para esses sujeitos.

No primeiro caso, a ideia é promover uma articulação entre três componentes da avaliação de aprendizagem: avaliação somativa; avaliação progressiva; e, avaliação formativa.

Dessa forma, buscar-se-á oferecer informações mais precisas às escolas, para o uso interno e voluntário, no intuito de orientar práticas pedagógicas capazes de apoiar os professores no desenho de ações que respondam às necessidades detectadas (Soares; Soares; Santos, 2022).

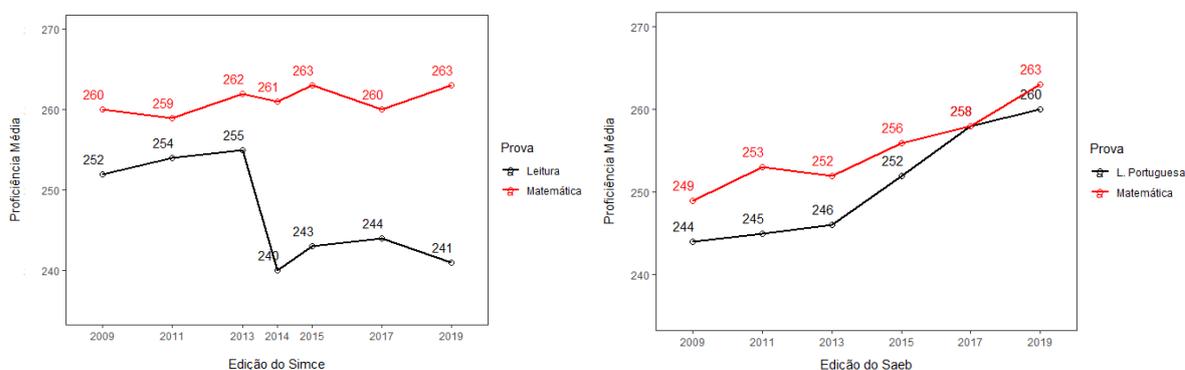
A reforma do sistema de avaliação brasileiro corresponde, sobretudo, à sua ampliação. Assim, pretende-se avaliar todas as séries da educação escolar, de forma anual e censitária, para todas as instituições (públicas e privadas). Ademais, provas de Ciências Humanas e Ciências Naturais passarão a ser aplicadas, e os resultados alcançados pelos estudantes do Ensino Médio poderão ser utilizados para o acesso à educação superior no país. Com isso, percebe-se um movimento transitório no que se refere ao efeito produzido pelas avaliações que o constituem, que passará a se configurar como elevado (*high-stakes testing*) (Orfield; Wald, 2000).

Cabe ressaltar que, considerando o cenário da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2, o coronavírus, a partir do final de 2019, essas mudanças ainda não puderam ser implementadas. Com o avanço da vacinação e a retomada das atividades presenciais nas escolas, é esperado que isso ocorra a partir de 2022.

Análises descritivas dos resultados do Simce/Chile e do SAEB/Brasil

A Figura 1 representa as proficiências médias obtidas nas provas de Linguagem e Comunicação (considerando a vertente Leitura) e Matemática do Simce/Chile e Língua Portuguesa e Matemática do SAEB/Brasil, aplicadas para o último ano do Ensino Fundamental no período compreendido entre 2009 e 2019. Pode-se observar que, enquanto o sistema brasileiro apresentou uma significativa melhora, ao longo dos anos, o sistema chileno se manteve estável para o desempenho em Matemática e em queda para o de Leitura.

Figura 1 – Proficiência média em leitura/Língua Portuguesa e Matemática no Simce/Chile aplicada ao 8º básico e no SAEB/Brasil aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental entre 2009 e 2019



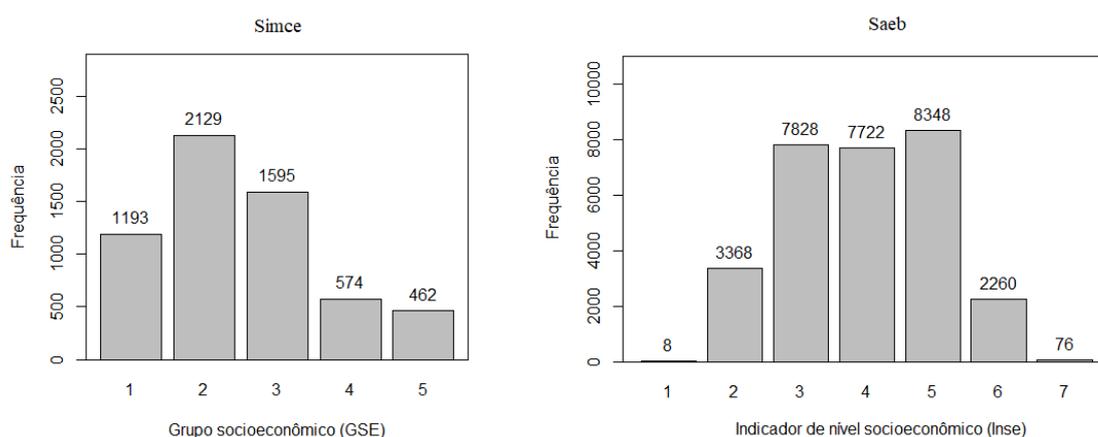
Fonte: Elaboração dos autores a partir de informações obtidas no portal eletrônico do Simce/Chile e do SAEB/Brasil.

Considerando, especificamente, a edição de 2019, a mais recente com dados disponibilizados quando esta pesquisa foi realizada, o Simce/Chile foi aplicado nos dias 8 e 9 de outubro a 222.353 estudantes do 8º ano básico de 5.953 estabelecimentos de todo o país, alcançando 99% de cobertura. Conforme exposto na Figura 1, os estudantes obtiveram uma proficiência média de 241 pontos em Leitura, o segundo pior desempenho da série histórica apresentada (2009 – 2019). Por outro lado, em Matemática obteve-se o melhor desempenho escolar do período em que, assim como em 2015, os estudantes obtiveram uma proficiência média de 263 pontos (Chile, 2021).

O SAEB/Brasil, por sua vez, foi aplicado entre os dias 21 de outubro e 1º de novembro. No 9º ano, 1.944.574 estudantes de 37.916 escolas realizaram a prova, das quais 29.720 tiveram seus resultados divulgados (90 não apresentaram INSE). A proficiência média obtida em Língua Portuguesa foi de 260 e em Matemática foi de 263 pontos, representando o melhor desempenho escolar da série histórica apresentada (2009 – 2019) para ambas as disciplinas (Brasil, 2021).

Com vistas a obter uma classificação por grupos de proficiências das escolas, foi realizado o cálculo dos quartis de desempenho escolar por país, o que permitiu o estabelecimento de quatro grupos. Em relação ao NSE dos estudantes dessas escolas, a Figura 2 indica a distribuição de frequência dos indicadores GSE/Chile e do INSE/Brasil.

Figura 2 – Distribuição de frequências por indicadores de NSE no Simce/Chile e no SAEB/Brasil

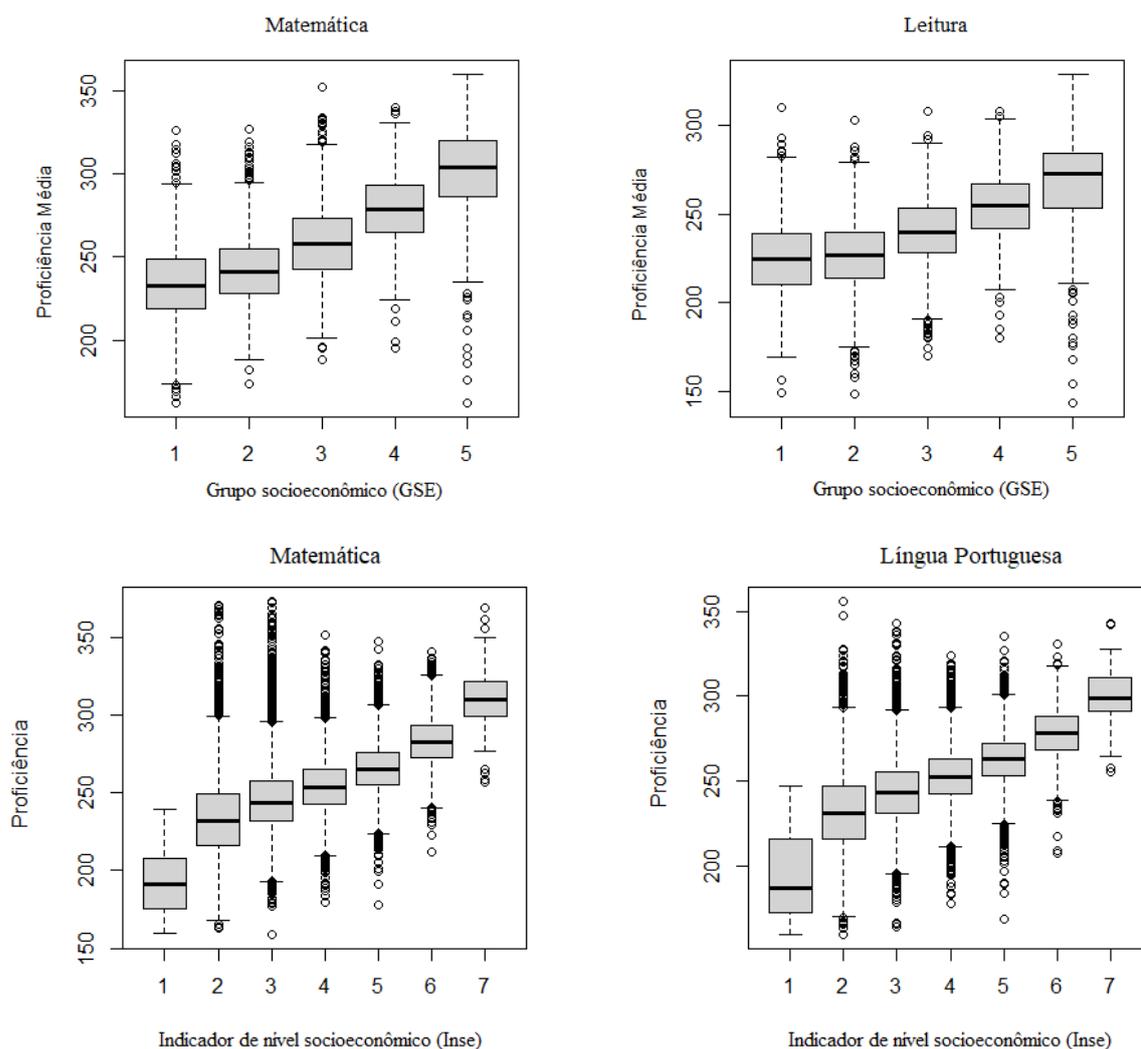


Fonte: Elaboração dos autores a partir dos resultados das análises.

A partir de uma análise descritiva da Figura 2, é possível verificar um comportamento assimétrico concentrado à esquerda para o indicador chileno, revelando que são mais frequentes

no país escolas que atendem a estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente. Para o indicador brasileiro, verifica-se uma tendência simétrica de distribuição em torno dos níveis médios. A Figura 3 indica os *boxplots* das proficiências médias obtidas nas disciplinas avaliadas pelo Simce/Chile e SAEB/Brasil em 2019, respectivamente, considerando cada categoria do NSE analisada.

Figura 3 – Boxplots das proficiências médias obtidas no Simce/Chile em 2019 por categoria do indicador GSE, considerando as disciplinas analisadas



Fonte: Elaboração dos autores a partir dos resultados das análises.

Ao constatar que, em todos os cenários analisados, quanto maior o indicador de NSE, maiores são as proficiências médias dos estudantes, a análise descritiva dos *boxplot* corrobora a influência do fator socioeconômico no desempenho escolar. Essa relação é consistente com a teoria de Bourdieu, que argumenta que os estudantes com maior capital tendem a apresentar

um desempenho superior no sistema educacional. Em termos de significância estatística, porém, essa conclusão só pode ser feita mediante um estudo correlacional entre esses fatores, o que será apresentado na subseção a seguir.

Estudo correlacional entre o nível socioeconômico dos estudantes e os resultados educacionais do Simce/Chile e do SAEB/Brasil aplicados em 2019

Para a realização do estudo correlacional proposto, as escolas de INSE/Brasil 1 e 7 foram agrupadas com as de INSE/Brasil 2 e 6, respectivamente, considerando a pequena distribuição de frequências nos extremos do indicador, evidenciada na Figura 2. A análise do teste Qui-Quadrado de Pearson indicou que existe uma associação estatisticamente significativa entre os grupos de proficiência e o INSE/Brasil tanto para a prova de Matemática [χ^2 (12, N = 29597) = 11325; $p < 0,001$; $V = 0,36$], quanto para a Língua Portuguesa [χ^2 (12, N = 29596) = 10968; $p < 0,001$; $V = 0,35$]. Para o Simce/Chile essa também foi a conclusão para as provas de Matemática [χ^2 (12, N = 5909) = 2469,4; $p < 0,001$; $V = 0,37$] e de Leitura [χ^2 (12, N = 5911) = 1707, 2; $p < 0,001$; $V = 0,31$] considerando os grupos de proficiência e o GSE/Chile.

É preciso ressaltar que, embora as análises tenham sido realizadas em amostras relativamente grandes, o tamanho do efeito produzido pela associação das variáveis foi grande em todos os cenários analisados, de acordo com a classificação proposta por Cohen (1988). Desse modo, por meio do teste Qui-Quadrado do Pearson, pôde-se concluir pela existência de uma associação estatisticamente significativa e forte entre a proficiência média obtida nas avaliações que compõem os sistemas chileno e brasileiro e o NSE dos estudantes que as realizaram.

No intuito de descrever mais precisamente as informações utilizadas nas análises inferenciais relatadas para o Simce/Chile, a Tabela 1, de contingência, indica o quantitativo de escolas pertencentes a cada grupo analisado e o percentual que ele representa. Também apresentam-se os RPAs, que permitem uma análise mais sistêmica da associação verificada, identificando a fonte e a magnitude da associação observada. Conforme exposto, esses resíduos representam a diferença entre a frequência esperada e a observada, expressos em unidades de desvio padrão. Em síntese, quanto maior, em termos absolutos, mais forte é a associação entre as variáveis para determinada célula.

Tabela 1 – Número absoluto, percentual e resíduos padronizados ajustados de cada categoria de análise, considerando as avaliações do Simce/Chile 2019

		Proficiências (separadas por quartis)				Total		
		G1	G2	G3	G4			
GSE	1	MAT	N	591	308	196	69	1164
			%	10,00	5,21	3,32	1,17	19,70
		RAP	21,241	1,623	-7,146	-16,231		
	2	MAT	N	505	305	236	120	1166
			%	8,54	5,16	3,99	2,03	19,72
		RAP	14,506	1,410	-4,178	-12,188		
	3	MAT	N	742	692	489	196	2119
			%	12,56	11,71	8,27	3,32	35,86
		RAP	11,479	10,717	-2,503	-20,046		
	4	MAT	N	771	648	484	217	2120
			%	13,04	10,96	8,19	3,67	35,86
		RAP	12,840	8,015	-2,864	-18,462		
5	MAT	N	192	400	582	419	1593	
		%	3,25	6,77	9,85	7,09	26,96	
	RAP	-15,052	0,527	12,487	2,311			
6	MAT	N	240	408	531	414	1593	
		%	4,06	6,90	8,98	7,00	26,95	
	RAP	-12,107	1,136	9,002	2,243			
7	MAT	N	13	36	172	352	573	
		%	0,22	0,61	2,91	5,96	9,70	
	RAP	-13,721	-10,723	2,942	21,912			
8	MAT	N	28	64	168	313	573	
		%	0,47	1,08	2,84	5,30	9,69	
	RAP	-12,340	-7,838	2,520	18,114			
9	MAT	N	12	19	36	393	460	
		%	0,20	0,32	0,61	6,65	7,78	
	RAP	-11,993	-10,624	-8,843	31,948			
10	MAT	N	23	27	58	351	459	
		%	0,39	0,46	0,98	5,94	7,77	
	RAP	-10,865	-9,681	-6,364	27,463			
Total	MAT	N	1550	1455	1475	1429	5909	
		%	26,23	24,63	24,96	24,18	100	
Total	LET	N	1567	1452	1477	1415	5911	
		%	26,51	24,56	24,99	23,94	100	

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos resultados das análises.

Nota-se que o total de unidades escolares nos quatro grupos de proficiência do Simce/Chile que foram considerados é muito desequilibrado, sobretudo nas categorias extremas dos indicadores. Desse modo, torna-se imprescindível a análise via RAP, que pode indicar o quanto os valores encontrados fogem aos esperados, quando se assume uma distribuição probabilística ideal. Nessa vertente, a partir dos RAPs, é possível afirmar que a associação entre o desempenho escolar e o NSE é ainda mais forte nas categorias extremas dos indicadores.

Assim, as unidades escolares mais vulneráveis (GSE = 1) apresentam resíduos 21,241 para Matemática no grupo inferior de proficiência (G1), em frente a -16,231 resíduos no grupo superior (G4). Para Leitura, os valores correspondentes são 14,506 e -12,188, respectivamente,

indicando que, em ambas, o quantitativo de escolas com baixas (altas) proficiências para o primeiro nível do indicador GSE é estatística e consideravelmente maior (menor) do esperado em termos de equilíbrio. A mesma análise pode ser realizada para os demais níveis de GSE, em que há significância estatística em pelo menos um grupo de proficiência em todas as situações investigadas.

Essa análise também pode ser realizada para a prova do SAEB/Brasil, cuja Tabela 2, de contingência, indica o quantitativo de escolas pertencentes a cada grupo analisado, o percentual que ele representa e os RPAs para a análise da fonte e da magnitude da associação observada.

Tabela 2 – Número absoluto, percentual e resíduos padronizados ajustados de cada categoria de análise, considerando as avaliações do SAEB/Brasil 2019

		Proficiências (separadas por quartis)					Total
		G1	G2	G3	G4		
1/2	MAT	N	2128	615	354	278	3375
		%	7,19	2,08	1,19	0,94	11,40
		RAP	54,458	-9,681	-20,748	-23,926	
	LP	N	2136	665	358	217	3376
		%	7,22	2,25	1,21	0,73	11,41
		RAP	54,660	-7,634	-20,639	-26,357	
3	MAT	N	3305	2332	1297	892	7826
		%	11,17	7,88	4,38	3,01	26,44
		RAP	41,345	11,388	-20,193	-32,458	
	LP	N	3264	2360	1371	830	7825
		%	11,03	7,97	4,63	2,80	26,44
		RAP	39,944	12,143	-18,031	-34,067	
4	MAT	N	1545	2617	2259	1293	7714
		%	5,22	8,84	7,63	4,37	26,06
		RAP	-11,501	21,011	9,965	-19,495	
	LP	N	1481	2597	2306	1333	7717
		%	5,00	8,77	7,79	4,50	26,07
		RAP	-13,602	20,265	11,265	-17,994	
5	MAT	N	378	1762	3111	3095	8346
		%	1,28	5,95	10,51	10,46	28,20
		RAP	-50,784	-9,718	30,399	30,001	
	LP	N	487	1676	2997	3183	8343
		%	1,65	5,66	10,13	10,75	28,19
		RAP	-47,613	-12,358	26,899	33,064	
6/7	MAT	N	13	78	395	1850	2336
		%	0,05	0,26	1,33	6,25	7,89
		RAP	-28,348	-25,205	-9,468	62,971	
	LP	N	17	118	397	1803	2335
		%	0,06	0,40	1,34	6,09	7,89
		RAP	-28,185	-23,241	-9,404	60,935	
Total	MAT	N	7369	7404	7416	7408	29597
		%	24,90	25,01	25,06	25,03	100
	LP	N	7385	7416	7429	7366	29596
		%	24,95	25,06	25,10	24,89	100

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos resultados das análises.

Assim como para a prova Simce/Chile, a associação entre o desempenho escolar e o NSE considerando o SAEB/Brasil é mais forte nas categorias extremas dos indicadores. Se observadas apenas as unidades com os maiores (menores) NSE, é possível inferir que o quantitativo de escolas pertencentes ao quartil superior (inferior) de proficiência é consideravelmente acima do esperado para uma situação em que houve equilíbrio de distribuição de frequências.

Em outras palavras, estudantes com maior capital (NSE mais elevado) têm maior probabilidade de alcançar níveis de proficiência superiores, enquanto estudantes com menor capital (NSE mais baixo) podem enfrentar maiores desafios no seu desempenho acadêmico. Essa evidência corrobora a importância de se considerar o contexto socioeconômico dos estudantes ao analisar o desempenho nas avaliações padronizadas.

A partir da análise comparativa entre os países, observa-se, ainda, que o fenômeno da influência do NSE no desempenho escolar se manifesta de maneira muito próxima em ambos os países. Tanto para o SAEB/Brasil, quanto para o Simce/Chile, constatou-se uma associação mais forte entre o desempenho dos estudantes e o NSE nas categorias extremas dos seus respectivos indicadores socioeconômicos, que indicam situações de maior e menor vulnerabilidade.

Esses resultados sinalizam que os sistemas de ensino nesses países ainda atuam como mecanismos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, indo de encontro com a teoria de conservação social de Pierre Bourdieu, legitimando o domínio dos dominantes na medida em que ignoram a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes em um processo de reprodução social com significativo impacto para a educação.

Entretanto, esse capital condiciona, mas não determina, necessariamente, o desempenho escolar dos estudantes, o que pode ser observado pela amplitude do intervalo interquartil e de variação nos *boxplots* representados pela Figura 3. Além de casos atípicos (*outliers*), é notória a variabilidade de resultados, sobretudo nos grupos extremos dos indicadores socioeconômicos, que merecem ser estudados, especificamente, em estudos futuros.

Considerações finais

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de analisar a influência do fator socioeconômico no desempenho escolar dos estudantes nas avaliações padronizadas aplicadas pelo SAEB/Brasil e pelo Simce/Chile, buscando compreender o papel da escola para a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais em ambos os países.

Inicialmente foi possível identificar indícios de uma concepção convergente de qualidade em educação adotada em ambos os países, evidenciada pelos modelos e metodologias de avaliação da educação escolar assumidos. A partir das análises dos documentos normativos que os regulamentam, foi possível identificar aproximações, tanto em sua estrutura, quanto nos produtos educacionais por eles gerados. Cabe destacar que o Simce/Chile e o SAEB/Brasil surgiram em um período marcado por reformas educacionais na América Latina, muitas das quais financiadas pelo Banco Mundial, cujas condicionantes justificam algumas das similaridades entre os processos avaliativos nesses países.

Quanto às análises estatísticas realizadas, foi possível verificar que o nível socioeconômico, mensurado por meio dos indicadores produzidos em cada país, a partir dos questionários contextuais aplicados juntamente com as avaliações investigadas (INSE/Brasil e GSE/Chile), oferece forte influência no desempenho escolar dos estudantes.

A teoria de Pierre Bourdieu, que enfatiza a influência do capital e do NSE nas desigualdades educacionais, fornece uma lente teórica coerente para compreender essa relação em ambas as nações, destacando a relevância de considerar o fator socioeconômico ao abordar questões de equidade e justiça no sistema educacional. Contudo, apesar dessa influência ter sido estatisticamente verificada, é preciso considerar que o fator socioeconômico condiciona, mas não determina os resultados educacionais. Em estudos futuros, parece-nos interessante investigar de que forma algumas unidades escolares conseguem alcançar bons índices educacionais, embora atendam, em sua maioria, alunos em situação de vulnerabilidade, considerando, sobretudo, os processos de ensino-aprendizagem que permeiam suas ações educacionais.

Ademais, esta pesquisa sinaliza para a necessidade de se desenvolverem novas estratégias que permitam contribuir para equilibrar as expectativas de êxito escolar de sujeitos de distintas origens sociais, por exemplo, novas políticas públicas estratégias que versem pela diminuição das desigualdades sociais, econômicas e culturais nos países envolvidos. Também se propõem, considerando a atual conjuntura de reformas que têm sido promovidas no cenário educacional em ambos os países, que o processo de avaliação seja mais democrático, dinâmico

e integrador, sendo conduzido para a aprendizagem com ênfase na avaliação do processo, formativa e retroalimentada, propiciando o aperfeiçoamento da prática educacional a partir do contexto em que ela se insere. Com isso, manifesta-se por uma escola plural e democrática que preze pela formação de cidadãos críticos e responsáveis, para além da busca por bons resultados quantitativos.

Como limitação deste estudo ressalta-se que o desempenho escolar dos estudantes pode ser explicado por uma multiplicidade de fatores materiais e sociais, externos à escola, e por fatores culturais, profissionais e simbólicos que constituem o seu cotidiano. De fato, reduzir a explicação do desempenho escolar ao nível socioeconômico não dá conta de toda a sua complexidade. Embora não seja o objeto de estudo desta pesquisa, esses fatores podem ser assumidos como variáveis explicativas, também em estudos futuros. Por fim, é preciso considerar que as contribuições da estatística para a análise e generalização dos resultados obtidos devem ser ponderadas a partir dos próprios limites da metodologia empírica.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2002. DOI: 10.1590/s1517-97022002000100005.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras. **Ensaio**, [S. l.], v. 22, n. 84, p. 671–703, 2014. DOI: 10.1590/s0104-40362014000300005.

ASCORRA, P. C. Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. **Universitas Psychologica**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2016. DOI: 10.11144/javeriana.upsy15-1.rsce.

AZAR, E.; FILIPPETTI, V. A.; RUBILAR, J. V. Estrato socioeconómico y funcionamiento ejecutivo: su relación con las competencias académicas en edad escolar. **Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology**, [S. l.], v. 13, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/386/433>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 17, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas. Brasília, DF: MEC/Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. Portaria n. 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC n° 482 que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, n. 76, p. 23, 2017.

BRASIL. Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial União**: seção 1, Brasília, DF, n. 85, p. 57, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BERNSTEIN, S. A cultura política. *In*: RIOUX, J.-P.; SIRINELLI, J.-F. (org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 349-363.

BLOCH, M. L. B. Para uma história comparada das sociedades europeias. *In*: BLOCH, M. L. B. (org.). **História e historiadores**: textos reunidos por Étienne Bloch. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAICEDO-REYES, S. S.; SILVA-ARIAS, A. C. Relación entre las características socioeconómicas y el logro académico de los estudiantes en la primera infancia en Colombia —2017—. **Ploutos**, [S. l.], v. 10, 2021. DOI: 10.21158/23227230.v10.n0.2020.2945.

CHILE. Lei n.º 18962, de 18 de março de 1990. Lei Orgânica Constitucional do Ensino (LOCE). **Diário Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 1990.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca (Junaeb). **Comprendiendo el fenómeno de la deserción escolar en Chile**. Santiago de Chile: Junaeb, 2003.

CHILE. Lei n.º 20.370, de 12 de setembro de 2009. Institui a Lei Geral de Educação. **Diário Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 2009.

CHILE. Lei n.º 20.529, de 11 de agosto de 2011. Institui o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário e sua Supervisão. **Diário Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 2011.

CHILE. Decreto n.º 18, de 20 de junho de 2016. Estabelece o Plano Nacional de Avaliações Nacionais e Internacionais para o Período 2016 – 2020. **Diário Oficial de la República de Chile**, Santiago de Chile, 2016.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. **Sistema de Medición de la Calidad de la Educación**. Santiago de Chile: ACE, 2021.

COHEN, J. **Statistical power and analysis for the behavioral sciences**. Hisdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COLEMAN, J. S. **Equality of educational opportunity**. 1996. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>. Acesso em 15 fev. 2024.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. São Paulo: Penso Editora, 2015.

CRISTERNA, J. S. R.; CUÉLLAR, G. R.; ZÚÑIGA, L. H. P. Los efectos del nivel socioeconómico en el logro académico de los estudiantes mexicanos, sus oportunidades educativas y su trayectoria escolar. **QVADRATA**, Estudios sobre educación, artes y humanidades, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 149–169, 2020. DOI: 10.54167/qvadrata.v2i4.640.

DUQUE, D. M. G.; PERNÍA, C. A. M. Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. **Revista virtual Universidad Católica del Norte**, [S. l.], v. 62, p. 33–62, 2021. DOI: 10.35575/rvucn.n62a3.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: Território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 41, 2020. DOI: 10.1590/es.228514.

EVERITT, B. S. **The analysis of contingency tables**. London: Chapman & Hall, 1992.

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística Usando o SPSS**. Chicago: Sage Publications, 2021.

JANZEN, W. W.; GONZÁLEZ-GARCÍA, G.; GARCÍA-OLGUÍN, R. Características socioacadémicas de estudiantes en Chile postulados con talento escolar para la pedagogía. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, 2020. DOI: 10.1590/s1678-4634202046219434.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Aracaju: CIAIQ2015, 2015.

LINARES, L.; MALDONADO, C. **Aspiración educativa, instrucción de los padres y contexto socioeconómico en el rendimiento académico**. Durango, México: Universidad Juárez del Estado de Durango, Facultad de Psicología, 2018. DOI: 10.13140/RG.2.2.24434.76484.

MADEIRA, L. M. **O Direito nas Teorias Sociológicas de Pierre Bourdieu e Niklas Luhmann**. 2007. Disponível em: https://sites.ufpe.br/moinhojuridico/wp-content/uploads/sites/49/2020/08/08-Direito_em_Bourdieu_e_Luhmann-Ligia-Madeira.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

MATIAS, N. C. F. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. **Psico-USF**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 567–578, 2018. DOI: 10.1590/1413-82712018230314.

MAYERS, A. **Introduction to Statistics and SPSS in Psychology**. London: Pearson Higher Education, 2013.

MENDONÇA, L. de P. **A reforma educacional na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais**. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1830>. Acesso em 15 fev. 2024.

MOTTA, R. P. S. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: **Culturas políticas na história**: novos estudos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 13-37. Disponível em: http://www.academia.edu/download/43820874/Desafios_e_possibilidades_na_apropriacao_de_cultura_politica_pela_historiografia.pdf. Acesso em 15 fev. 2024.

MUELLE, L. E. Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de alumnos peruanos en PISA 2015. **Apuntes Revista de Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 47, n. 86, p. 117–154, 2020. DOI: 10.21678/apuntes.86.943.

MURILLO, J.; CARRILLO, S. Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico: un estudio desde Perú. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 29, n. 49, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7879769>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000. Disponível em: <https://thenation.s3.amazonaws.com/pdf/testingtesting2000.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

QUIROZ, S. S.; DARI, N. L.; CERVINI, R. A. Nivel Socioeconómico y Brecha entre Educación Secundaria Pública y Privada en Argentina. Los Datos de PISA 2015. REICE

Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 79–97, 2018. DOI: 10.15366/reice2018.16.4.005.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. **The R project for statistical computing**. R-project.org. Disponível em: <https://www.r-project.org>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A.; MAURY-SINTJAGO, E.; TRONCOSO-PANTOJA, C.T.; MORALES-URZÚA, C.; PARRA-FLORES, J. Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de carreras de salud de Santiago de Chile. **Edumecentro**, [S. l.], 2020, p. 1–16. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1142846>. Acesso em 15 fev. 2024.

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia e saúde**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SANTOS, P. A. S. **Desempenho das escolas públicas estaduais do 5º ano do Distrito Federal a partir do nível socioeconômico**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estatística e Avaliação Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13330>. Acesso em 15 fev. 2024.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. Análise do indicador de desenvolvimento das escolas estaduais do Espírito Santo. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 43, e256722, 2022.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Sistema de Avaliação da Educação Básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 32, 2021.

VILLALOBOS, C.; WYMAN, I.; TREVIÑO, E. Evaluaciones Internacionales a gran escala y ciudadanía. Explorando la relación entre políticas y ICCS en Chile (2009-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 84, n. 1, p. 15–36, 2020. DOI: 10.35362/rie8413973.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) e *Universidad de Santiago de Chile* (USACH).

Financiamento: As pesquisas que refletiram na produção deste artigo receberam financiamento por meio dos projetos de pesquisa, contemplados pelo Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Universal 2021, sob o n° do processo 405632/2021-5, e pelo Edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) N° 12/2020 - Estágio Técnico-Científico e Visita Técnico-Científica, sob os n.º SIAFEM: 2021-C7HJV e 2021-R2SNJ. Deixamos registrado o nosso agradecimento, pois, sem o devido apoio, não seria possível realizá-la.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Conceituação, Investigação, Metodologia, Análise, Escrita: Soares, D. J. M.; Soares, T. E. A.; Ríos-Muñoz, D.; Santos, W.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

